

GTA におけるレベル1の概念化

実践場面における質的研究法(2)

増井三夫^{*1}・村井嘉子^{*2}・松井千鶴子^{*3}

(平成18年10月2日受付；平成18年11月6日受理)

要 旨

前稿の「実践場面における質的研究法」(増井他2006)では, Straus & Corbin のグランデッド・セオリー・アプローチ (以下, GTA) を学位論文執筆のさいに容易に使用できるように改良することが目指された。とくに実際の作業で最も手こずるレベル1の概念化に行為モデルをデータ整理の参照系(暫定的観点)として使用し, さらにスーパーバイザーとの議論を入れると, データ整理から第1ステップの概念生成(コーディング)の時間と精度は改善された。しかし, 同時に, 個人差が大きいという新たな問題点も明らかとなった。その原因として次の2点があげられる。①参照系の操作が簡略化されていない。②具体的なデータにもとづいた演習が不可欠である。この2点を改善するために, 今回示すように, 操作の手順を具体的に例示して演習を行った。その結果, とくに操作に困難を抱えていた学生と初学者も, スーパーバイズを組み合わせると, かなりの進歩が見られた。

KEY WORDS

グランデッド・セオリー・アプローチ grounded theory approach 概念化 conceptualization

1. データにおける未分化な行為世界を読む：参照系の基礎理解

1.1 行為世界についての基礎的知識

データから行為者の意図を読み取ることは質的分析法にとって不可欠である。その意図を最初に読み取る手順は, 行為世界の画定(状況定義)→データの切片化→特性の発見→概念の生成, となる。

〔基礎知識：行為世界〕相互行為は3つの特定の範囲(以下, 世界) - ①客観的世界 objective world, ②社会的世界 social world, ③主観的世界 subjective world - において行われている。

客観的世界は, 現存している事態 states of affair, 将来現れる事態, 或いは意図的に作り出された事態の全体である (Habermas1985 (上), 132/1981 (Bd.1), 130/1984 (Vol.1), 87)。社会的世界は, 規範に関わる行為の全体である (Habermas1985 (上), 136/1981 (Bd.1), 132/1984 (Vol.1), 88)。主観的世界は, 一人一人の感情や願望といった個人の内面に関わっている行為の全体である (Habermas1985 (上), 140/1981 (Bd.1), 138/1984 (Vol.1), 92)。

〔基礎知識：行為モデル〕客観的世界における相互行為は, ①目的論的行為 teleological action

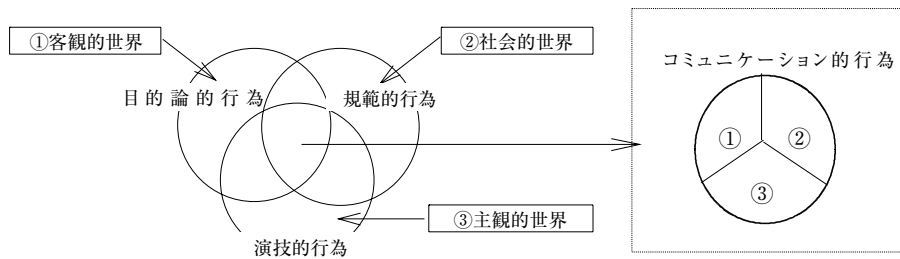
*1 学習臨床講座

*2 石川県立看護大学

*3 学校教育総合研究センター

と④了解を志向する相互行為であるコミュニケーション的行為 communicative action ——対面的相互行為であるコミュニケーションと混同しないように注意——⁽¹⁾。社会的世界における相互行為は、②規範的行為 normative action ——より正確には規範に規制される行為 normatively regulated action ——と④コミュニケーション的行為である。主観的世界における相互行為は、③演技行為 dramaturgical action と④コミュニケーション的行為である。この4行為モデル⁽¹⁾の関係は〔図1〕で想定される。

〔図1：行為モデルの関係図〕



互いの意図を分かりあおうとする相互行為（コミュニケーション的行為）において、行為者たちは、一体化した3つの世界で、あるテーマをめぐって、行動する。そのテーマによって画定された世界の断面が状況である。この状況で行為者たちは、相互に異なった世界にかかわっていても、了解が成立している（後述、コミュニケーション的行為の規則）。その理由は、それぞれのかかわりかたの妥当性をめぐって相互に了解しあおうとすることについての一致や承認がなされているからである。

1.2 客観的世界の行為

各世界における相互行為の特性を表にして整理しておこう。2002年サッカー・ワールドカップを例をあげてみる。日本チームのプレーは客観的世界である——プレーでは次々に新たな局面が作り出されている——。日本チームの目的は決勝トーナメント進出であり、そのための目標は予選（1次）リーグ突破であった。2002年6月15日にチェニジア戦で勝利した翌日のあるスポーツ紙は「日本栄光の1位突破」の大見出しの下に、「4年間“トルシエの実験”大いなる成果」の小見出しを付けていた。中田英寿は試合後同紙にこう語った。「1次リーグ突破という開催国としての最低限の目標があった。それが果たせたことは僕たちにとって大きい。」

表1 客観的世界における相互行為

行為モデル	相互行為	客観的基準
teleological action	目的を実現することのみを考える相互行為	手段の合理性・有効性と目的実現
communicative action	事実の一致・追求を志向する相互行為	正確な事実確認・事実の一致

日本チームの行為は目的論的行為であり、成果志向的行為 action oriented to success (Habermas 1986 (中), 21-22/1981 (Bd.1), 384, 385/1984 (Vol.1), 284, 285) といってもよい。そして「トルシエの実験」はこの目標達成のためにチームが合理的に選択したシステムティック・プレーであり、1次突破はこの「実験」の実効度を評価する基準であった。

客観的世界におけるコミュニケーション的行為とは、システムティック・プレーが行き詰まった事実の認識と、「もっとポジションチェンジをすとか、相手に合わせて自分たちがやり方を変えるしかない」事態の認識について一致することである。この一致することが了解 understanding である（この行為では、事態に応じてポジションチェンジを積極的に行うことによってプレーを調整する coordinate ことも含意されている）。

現状における正確な事実認識の一致がコミュニケーション的行為が成立しているかどうかの客観的評価基準となる。

1.3 社会的世界の行為

システムティック・プレーは同時にチームの試合中および合宿中における一体感をもってまとまりとする規範に従う集団的行為と結びついている。

規範的行為において規範が遵守されるのは、一体感をもってまとまりとする規範がチーム＝社会集団の共通利害関心として同意されチームのメンバーを規制することができるからである (Habermas1985 (上), 136/1981 (Bd.1), 132f /1984 (Vol.1), 88)。

表2 社会的世界における相互行為

行為モデル	相互行為	客観的基準
normative action	既存の規範の同意に従う相互行為	規範の一致・遵守
communicative action	規範に関わる状況において正当な行為を志向する相互行為	規範的行為の正当性

しかし、試合展開の局面に応じて、システムティック・プレーにかわって、個々の選手がスペシャリティーを発揮して積極的にポジションチェンジする状況がある。その状況ではポジションチェンジは適切かつ正当な行為として了解されている。このように状況に応じて適切かつ正当な行為を志向する相互行為がコミュニケーション的行為である。

コミュニケーション的行為は、積極的な個人プレーを「わがまま」として排除するのではなく許容し合い、チーム内の信頼関係を構築・強化する。

このように社会集団の当事者の間に規範が受け容れられているのは、それが存在することの正当性 rightness について一致されているからである。正当性の一致によって規範は当事者に受け容れられるという意味での社会的妥当性 the social force or currency of the norm を得ることができる (Habermas1985(上), 136, 136-137/1981 (Bd.1), 132, 132f/1984 (Vol.1), 888-89)。

1.4 主観的世界の行為

「われわれは本当に感じることを言うために、適切な言葉がないことがしばしばある。」(Habermas1985 (上), 140/1981 (Bd.1), 138/1984 (Vol.1), 93) この場合には「一般に感情や願望は主観的なものとしてのみ表現できる」からである (Habermas1985 (上), 142/1981 (Bd.1), 139/1984 (Vol.1), 92)。ここでは、意味文脈において意味を有している主観的な行為（身体表現も含む）が対象となる。2002年6月1日、予選ベルギー戦3日前、中田は練習後に歌劇「アイダ」の「凱行進行曲」を大声で歌って決戦ムードを盛り上げた。

表3 主観的世界における相互行為

行為モデル	相互行為	客観的基準
dramaturgical action	相手を引き付けるための相互行為	他者からの承認
communicative action	感情・希望を誠実に表明し、信用を得ようとする相互行為	誠実性

中田のこの行為は、他者の前で自分の主観的なものを自己演出 self-staging する、または自己表現 self-presentation する演技的行為である。

演技的行為は他者から観られ承認されるかどうかによって評価される。この場合に、自己を演技によって、例えば欺いても、他者からの承認が得られるばあいも想定される (Habermas1985 (上), 138-142/1981 (Bd.1), 135-137/1984 (Vol.1), 90-91)。中田が大声で歌ったのはもちろんチームメイトの関心を決戦モードへ高めるといふ表現行為であった。だがそればかりが中田の気持ちではなかった。

コミュニケーション的行為においては、行為者は他者に対して自己の希望 (願望) や感情——好みや気分も含まれる——を適切な時期に、誠実に表明し、自分が本当に思っていることが理解され、信用を得ようとする。この相互行為においては行為者の誠実性が他者からも常に問われる (Habermas1985 (上), 141-142/1981 (Bd.1), 139/1984 (Vol.1), 93)。中田の表現行為はチームメイト一人一人と「うまくやらなければならない」という気持ちを歌に込めて表明したのであり、その誠意を仲間の一人松田選手は「はじめて」のことだ、トルシエ監督は「明るくチームに貢献的」と受けとめていた。

2 参照系の操作手順：状況定義とレベル1の概念化

2.1 状況定義の有効性

授業実践場面は子どもの行為によって多様に変化する。行為状況の変化はまた村井嘉子が専門とする救急初療の現場でもまったく同様にみられる。こうした現場における専門的援助行為の概念化には次の手順を先行することが有効である。①時間的に変化する現場を行為者たちが一致あるいは承認した・することを期待されるテーマ (主題) ごとに分けること：行為状況の画定。②行為状況をテーマで限定すること：状況定義 (Habermas1987 (下), 20/1981 (Bd.2), 184/1987 (Vol2), 121)。

具体的なI教諭の授業⁽²⁾で演習してみよう。本時の目標は以下のとおりである。
 [本時の目標] 食の生産にかかわる人々の交流や「リハーサル!食糧その日」で一人一人が考えたことや感じたことから、飼育・栽培別グループで話し合い、今すぐ解決しなければならない問題を整理し、これからの栽培活動の見通しをもつ。

[資料1] I教諭の授業展開 (「本時の展開」は第2回公開授業研究会に配布されたものである。)

時	○活動 ・子どもの学ぶ姿	☆教師の支援 □評価
0	○「リハーサル!食糧その日」の気付きや考えを紹介し、飼育・栽培活動に必要な問題となるものを取り上げ提示する。	☆「リハーサル!食糧その日」の気付きを取り上げ、グループ別の話し合いの例示とする。 [グループ別の話し合いの支援]

<p>10 ○飼育・栽培別グループごとに集まり、自分の考えや問題を明確にしながら話し合い、分類・整理する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の思いや考えを聞き、意見を交換しながら、「今すぐ解決しなければいけない問題」を分類・整理する。 ・話し合いの結果を受け、これからの活動に必要な問題を画用紙に書く。 	<p>☆子どもの話を聞き、共感するとともに補足したり、相手のよさを引き出したりして、停滞しているグループに入り、教師が思いや願いを引き出していく。</p> <p>☆話し合いがスムーズに進まないグループは、ブレインストーミング的な方法をとる。</p>
<p>30 ○学級全体に飼育・栽培別グループで話し合った結果を紹介し、他のグループから出された考えを参考にしながら、さらに全体で練り上げる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「もっとたくさん作ると言っても、もう畑は借りられないから、今ある野菜を大切に育てよう」 ・「今すぐ、野菜に付いている虫を何とかしたいから、農薬を使いたいという意見は、反対だな」 ・「育ち方が遅いから、マルチを張りたい。買ってもらえるようにお願いしたらどうかな」 	<p>□グループの交流から、自分の伝えたいことを分かりやすく伝え、意欲的に話し合い活動に参加しているか活動の様子から見取る。</p> <p style="text-align: right;">【問題解決能力の発揮】</p>
<p>40 ○明日からの生産活動の見通しをもつため、自分ができることをシートに書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話し合ったことをもとに、「明日からの飼育・栽培活動へと向かう準備」というテーマで、自分ができることについてシートに書く。 	<p>□2つの話し合いをもとに、学級全体で一つの方向に向かっていくために、自分ができることを書き出しているか、シートの記述から見取る。</p> <p style="text-align: right;">【問題解決能力の発揮】</p>

【図2：授業展開構想図】

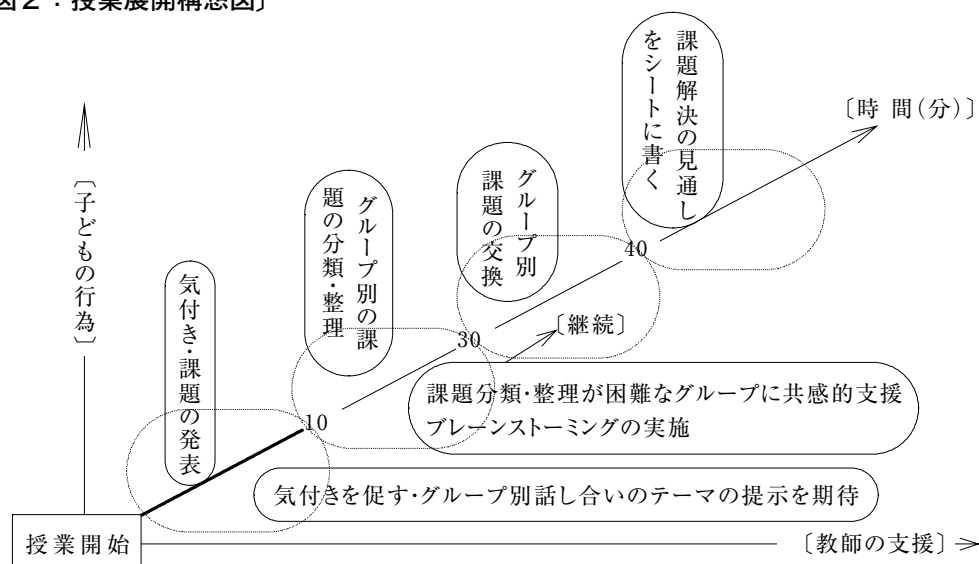


図2は資料1の授業展開案を子どもの行為と支援行為の次元で図示した。ここでは授業開始から10分が実際の授業展開（太線箇所）でどのように概念定義されるか見てみよう。

2.2 状況定義の操作手順

操作手順は次の概念化の操作手順と重なるので、混乱しないように注意しなければならない。

①授業の会話記録（以下プロトコル）を作成し、時間をおいて、教師と子どもの発言を一つひとつ読み、両者を共通に限定している意味文脈を識別していく。②その意味文脈にもとづいて授業展開を画定：この画定された授業展開の局面が行為状況。③意味文脈の特徴を表す一行見出しを付ける：行為状況の定義（＝状況定義）。具体的な操作は概念化の操作と一緒にこなうことになる。

〔留意事項1〕状況を定義づけるのは、行為状況を共通に限定しているテーマである（この行為状況は3つの行為世界が未分化で一体化していることに注意）。これに対して概念名は、それぞれの世界における客観的基準を参照した特性 property（後述）に対応する一行見出しあるいはラベルである。

〔留意事項2〕データによってはテーマと特性が重なり、状況定義と概念名が一致するばあいもありうる。とくに1対話をデータにした状況定義と概念名の場合には頻繁に生ずるであろう。

2.3 参照系の操作手順

〔オープン・コード化〕GTAにおける概念は、データから識別された共通する特性を抽象的に表したものである（Straus&Corbin2004,129）。そして共通特性を識別し概念化をおこなう作業がオープン・コード化 open coding である（Straus&Corbin2004, 127）。オープン・コード化は看護や授業において行為者の行為を分析するさいにたいへん有効である。さっそくプロトコル（一部）から行為モデルを参照系としてレベル1の概念を生成する操作手順を示してみよう（学級・授業者・教科等については註2を参照）。なおレベル1の概念名は、KJ法で慣れている人にはデータにそくした一行見出し（ラベル）といったほうがわかりやすいかもしれない。しかし恣意的であってはならない。

〔特性〕概念名は文脈にそくしてデータ群に共通する特性 property（後述）を表す抽象化されたコトバであり、たとえば数式化された定理をコトバで表したもので、GTAではコード code 名とも言い換えられている。場合によってはデータで語られたコトバを用いてもよい（これをイン・ビボ・コード in vivo code と言う）。

〔切片化〕プロトコルをデータとするばあいに、教師（以下T）と子ども（以下C）の相互行為を最小単位として分析するミクロ分析 microanalysis が採ったほうがよい。授業のばあいには同じ発言が繰り返されるばあいが多いので、この最小単位を状況定義によってブロックに区切ることを薦める（増井他 2006,475）——なおテキストによっては特性 property を共通にもつブロックで区切るように指示している（戈木 2005,72-80）——。この区切りを切片化と言う。

〔基本操作：①研究目的→②切片化→③特性→④概念化〕①GTAでは研究目的が概念化の作業を左右する。すなわちデータからどのような特性を発見するかは研究目的に規定されているからである（特性は別の研究目的では意味をもたなくなることに注意）。ここでは、〔総合的学習の時間における子どもの行為に即応した授業の構成——専門的技能の理論仮説——〕を研究目的として設定しておこう。②データを状況定義によって切片化する。③データを構成する特性を識別する——識別に行為モデルの客観的基準を参照すればその操作は容易になる。④次に特性を比較・分類し、共通の特性を識別する——共通性の発見は各特性のキーワードを見きわめると容易になる。⑤共通特性に対応した一行見出し（ラベル）を付す。

〔留意事項1〕 質的研究法は行為者の主観的意図をデータから理解する。行為者の意図は、行為状況が定義されて——いまなにを話す場面なのかについて互いに暗黙裡に（間主観的に）一致して——、相互に理解される。GTAは体系化された方法にもとずいてこの主観的行為の特性を発見し、概念化する。この方法に恣意性は排除されなければならない。

〔留意事項2〕 切片化は状況定義によって行ったほうがよい。状況定義はレベル1の概念化を容易にするための方法であり、以降のコーディングでは無視されてよいものである。

2.4 レベル1の概念化の演習

基本操作手順を、状況定義の操作とともに、以下のプロトコルで演習してみよう。なお1.1～1.10は状況定義によってデータを切片化したブロックである。

〔プロトコル1.1〕

No.	発言者	授業展開（* T：教師，C：子ども，（ ）は補足）
1	T	はい、ではこちら向いてください
2	C	（背筋をのばし、手は膝の上、先生の方を向く）
3	T	（腕時計を見る）
4	C	これから5時間目の授業をはじめます。お願いします
5	C	お願いします。
6	T	お願いします。

〔状況定義〕 「授業開始」がTとCの行為状況を共通に定義づけている。

〔概念化〕 No.1～6は社会的世界における相互行為である。社会的世界においては、まずは規範に注目してほしい。ついでその規範が同意されているか、あるいは同意されていないかに目を向ける。No.1と2の相互行為は規範にもとづく規範的行為である。その特性は、授業開始時と姿勢の確認、である。No.4,5と6も授業開始時におこなう一種の儀式であり、規範的行為である（儀式化している相互行為はほぼ規範的行為である）。その特性は授業開始の確認である。この両データに共通する特性は授業開始時と定型的な規則にもとづいた行為である。この共通特性にもとづくと、「授業開始時における儀式的行為」という概念が生成される。

〔留意事項〕 状況定義は「開始」という状況、概念化は「開始」の仕方＝され方にかかわっている。傍点を付した両者の違いは以下でもまったく同様である。

〔プロトコル1.2〕

7	T	さあ、この間リハーサル「食糧その日」というのをやったよね。
8	C	うん。
9	T	その話を（先生は）まだね、みんなのシートからしか読んでいないんだよ。
10	C	はい。
11	T	なので、教えてほしい。どんなことを感じた？ みんなで考えた？
12	C	うーん。
13	T	じゃあちょっと考えを、振り返ってもいいですし、書いてもいいですが、（先生に）教えてほしいどんなことを考えたのかね。少し時間をあげます。

14	C	(用意したシートを手にとって見始める)
15	T	ちょっと興奮気味の人が多いから、いいねえ、いいねえ。さあ、(シートを) 見てると、もう(考えが) 頭の中にある人と、(まだ考えがまとまらなくて) 体の中にある人と、(考えを) 確認している人というけど、いいかなあ。
16	C	はい。
17	T	大丈夫?
18	C	はい。

〔状況定義〕「リハーサル「食糧その日」の体験発表の準備」が T と C の行為(作業)状況を共通に定義づけている。(リハーサル「食糧その日」は以下で単に体験と略記する場合がある。)

〔概念化〕No.7と8, No.9と10, No.11と12, No.13と14, No.15と16, No.17と18はいずれもリハーサル「食糧その日」という客観的世界にかかわる相互行為であり、リハーサルでの経験の想起と確認が共通の特性になっている。したがって、「体験の想起と確認」という概念が生成される。

〔プロトコル 1.3〕

19	T	返事があるといいなあ。
20	C	(大きな声で) はい。

〔状況定義〕「T は問いかけに C 全員の声をだした応答を期待」が T と C の行為状況を共通に定義づけている。

〔概念化〕No.19と20は、T の確認に声を出して返事してほしいという求めにたいして C が従うという行為ではなく、T の求めを相互に承認しあった行為である。特性は、声をだして返事をする規範的適切性、相互了解、である。単独で「適切な応答の求めを相互了解」という概念が生成される。

〔留意事項 1〕ここでいまいちどこの特性について確認しておこう。No.19と20は規範にかかわる文脈(社会的世界)におけるコミュニケーション的行為であって、T の質問に C は声を出して返事をしているかどうか(= 規範の遵守)のチェックをしている行為ではない。この違いを正確に理解することが大切である。

〔留意事項 2〕ゼミでは次の特性もあげられた。①声を出して返事をするという規範の確認という特性、②教師の希望を優しく表明する、子どもが率直に応答するという特性、である。①について、松井千鶴子のスーパーバイスでは全体の文脈から理解するように指摘され、「適切な応答の求めを相互了解」であることが了承された。ついで議論になったのは、②が上段の規範的な適切性の特性と関係しないのか、ということであった。よい質問であった。規範的適切性について相互了解が成り立っているときに、②についても暗黙に合意されている。②は互いの発話を誠実に受け止めるという行為として表れるが、同時に T と C の信頼関係を豊かにしている要因でもある。

〔留意事項 3 : コミュニケーション的行為規則〕コミュニケーション的行為では、行為者 A がある行為世界における妥当性に同意しているばあいに、他の行為世界における妥当性をも暗黙に承認しているという規則が成立している (Habermas1987 (下), 20/1981 (Bd.2), 184/1987

(Vol2), 121)。したがって T が規範的に適正な行為を求めているときに、C もその求めを受け入れるばあい、①その規範がすでに同意されていたという事実の一致について暗黙に承認されていて、② T の話し方に真剣さや優しさを C が感じ、かれの求めに誠意をもって応じようとする合意 consensus が成立している。コミュニケーション的行為規則は是非覚えておいて欲しい。

もし、「はい」に C の真剣さが T に信用されなかったならば、合意は成立しない。このばあいに T は No. 19 に続けてより強い口調でいまいちど C に「返事をしてください」と強く要請することになるかもしれない。

[プロトコル 1.4]

21	T	(両手を少し挙げておどける) はいじゃあいきますね。みなさんはリハーサル食糧その日をどう感じたり、どう思ったりしたんでしょうか。教えてください。
22	C	(手を挙げる) はい、はい。
23	T	はい ON さん。(手を伸ばして ON さんを指す)
24	ON	リハーサル食糧その日で食べたものは、自分で想像していたものよりも少し多かったんで、よかったです。でもやっぱりちょっと少ないので、いまある食糧よりももうちょっと多く育てたらいいんじゃないかと思います。
25	T	(板書しながら書く)
26	C	(拍手) 同じです。賛成です。

[状況定義] 「体験を話し合う」が T と C の行為状況を共通に定義づけている。

[概念化] No. 21 ~ 26 は客観的世界における事実追求が展開されている。No. 23 と 24 の対話における、リハーサルでは食糧が少ない、栽培で収穫量を上げたほうがよい、が特性となっている。一方、No. 26 「(拍手) 同じです。賛成です。」にみられるように、C は「おいしかった」というような感想と同じ次元で No. 24 を理解している。No. 24 と 26 には考えたこと・感じたことの追求についてズレが発生している。この特性に注目してほしい。「体験から収穫量を高める課題の気づきとズレ」という概念が生成されるであろう。

[プロトコル 1.5]

27	C	(手を挙げる) はい。
28	T	指名なしでいっていいですか。先生、いっぱい(黒板に)書きたいので。
29	C	いいよ、いいよ。
30	T	はい、お願いします。
31	C	(立ち上がる)
32	C	僕いきます。

[状況定義] 「指名なしの発言に入る」が T と C の行為状況を共通に定義づけている。

[概念化] No. 28 と 29 は T の新たな約束の提案に C が同意し、No. 30 と 31-32 以下ではそのように行為が修正されている。社会的世界におけるコミュニケーション的行為である。特性は、新たな約束の提案、指名なしの発言、相互了解、である。「指名なしの発言の相互了解」という概念が生成される。

〔留意事項〕ここでも〔プロトコル 1.3〕と同様にコミュニケーション的行為規則からNo. 28と29を読み直すと、Tの希望の表明（「いっぱい（黒板に）書きたいので」）にCは率直に「いいよ、いいよ」と応じているように、主観的世界における合意も成立している。もちろんNo. 29の発言者が少数かあるいはいなかったばあいにはこの合意は成立しない。このばあいにTはNo. 30でいまいちどNo. 28の希望を表明することになるであろう。

〔プロトコル 1.6〕

33	T	最初に（いきますと）言った人。
34	C	食べたくて、集中できなかった。
35	T	（板書：集中ができなかった）いいよ。
36	C	僕いきます。僕いきます。
37	C	僕は、あれ少なかったけど、おいしかったです。
38	C	同じです。
39	T	（板書：おいしかった）
40	C	同じです。
41	C	拍手
42	C	僕いきます。

〔状況定義〕「指名なしで体験の感想を発言する」がTとCの行為状況を共通に定義づけている。
 〔概念化〕No. 33～42は、リハーサル食糧、感じたこと・考えたことの実確認の継続であり、発表が「おいしかった」のように感想に限定されている特性をもっている。「継続する体験発表が感想に限定」の概念が生成される。

〔プロトコル 1.7〕

43	T	待って、いまの拍手ってよく言えましたの拍手？私もそうなんですっていう拍手？
44	C	同じ。
45	T	あっ、同じ拍手だね。わかりました。

〔状況定義〕「拍手の意味確認」がTとCの行為状況を共通に定義づけている。
 〔概念化〕No. 43と44では、拍手の意味確認、拍手の規範的適切性、相互理解が特性である。「拍手の意味の相互理解」の概念が生成される。

〔プロトコル 1.8〕

46	T	はい。（Cを指名）
47	C	えっと、さつまいもとかじゃがいもは、調味料がかかってなかったのに、すごくおいしく感じた。
48	C	拍手
49	T	（板書：すごくおいしかった）

50	C	いきます。おなかがへって食べたすくないご飯はとてもおいしく、食事ってありがたかったと思った。
51	C	拍手
52	T	(板書：食事のありがたさ)
53	C	僕いきます。Cさんと似ているんだけど、やっぱり食事は大切なんだなと思いました。
54	C	拍手
55	C	私いきます。
56	T	(腕時計を見る)
57	C	えっと、Cさんと同じで、味のついていない、朝食べてこなかったから、味のないさつまいもや調味料がついていないさつまいもやじゃがいもがすごくおいしく感じた。
58	T	(板書：おいしかったのところに○)
59	C	拍手

〔状況定義〕〔プロトコル 1.6〕と同じ「指名なしで体験の感想を発言する」が状況定義。

〔概念化〕No.46～59は、リハーサル食糧の食事体験確認の継続であり、その体験談が共通の特性となっており、「おいしかった」と「食事は大切」の感想に収束している。「継続する体験発表が2つの感想に収束」という概念が生成される。

〔プロトコル 1.9〕

60	T	ちょっといいですか。すごーくおいしいってみんな食べたんだよねえ。そのときに、いま出てきているのはちがうことを感じた人が…
61	T	はい。(指名)
62	C	えっと、食べる前までは、食べる前はすごくお腹がすいて食べたあとはなんか元気がでた。
63	C	拍手
64	T	(板書：食べたあと元気がでた)

〔状況定義〕「これまでとは違った発表を期待する」がTとCの行為状況を共通に定義づけている。

〔概念化〕No.60は、リハーサル食糧で感じたこと・考えたことの発表が食後感想になっていることと、その感想が同種の感想に収束している状況を変えるために「ちがう」感想を求めている。これが同時に特性となっている。No.62は「ちがう」を意図しているのだろうが、「おいしかった」の感想と変っていない。両者にズレが発生している。「異なった感想の追求とCの意識とのズレ」の概念が生成される。

〔プロトコル 1.10〕

88	T	ではみなさん、たぶんもっと言いたいことがあるんだろうけど、それは、先生、みなさんのシートから読めるので、いまちょっとONさんが言ったことについて考えていきたいんだけど、(略)。そこで、いま、なぜみなさんがグループ別になっ
----	---	--

ているかという、(紙を提示しながら)いま解決しなければならないこと、ね、まえみなさんにあなたの係りのところは安心なんですか、それとも不安なんですか、(話し合いを)し(てもらっ)たよね。学年で全員(話し合いを)したよね。(略)不安があるんです、収穫まで不安があるんですって(話し合いを)やったよね。それをね、もっと解決しとかなないとね、このままになっちゃう。ね、なので、きょうはグループ別の話し合いをたっぷりとりたと思います。(略)みなさんは整理してきましたね。きょうみんなに紹介して、これがいちば〜ん解決しなければならない問題だよって、整理してありますね。それを紹介しながら話し合いを進めてください。質問ある人はいませんか？

大丈夫？本当に大丈夫？順番とかいい？回り方とか？不安があったら手をあげてください。先生がそこにいきますね。はい、それでは、時間は今日いっぱいってあるんですよ。えーと、2時、ここに書こうかなあ。2時30分まで、2時30分まで約20分間ね、(後略)。

No.88は第1パラグラフと第2パラグラフの二つの切片に区別できる。

〔状況定義1〕第1パラグラフは「いま解決しておくべき不安についてグループ別に整理」がTとCの行為状況を共通に定義づけている。

〔状況定義2〕第2パラグラフは「グループ別の話し合いの仕方について確認」がTとCの行為状況を共通に定義づけている。

〔概念化1〕第1パラグラフでは、「食糧その日」にそなえていま解決していくべき課題(不安)の整理、新たな事実追求の指示、が特性になっている。「課題解決についてグループ別に整理」の概念が生成される。

〔概念化2〕第2パラグラフでは、グループ別の話し合い、順番・回り方の確認、が特性になっている。「グループ別話し合い順番の確認」の概念が生成される。

3 考察

3.1 レベル1の概念のダイアグラム

レベル1の概念化の直後に概念間の関係を視覚的に表すダイアグラムを作成すると次のコーディングの見通しをイメージすることができる。〔図3〕は表4をダイアグラムにしたものである。

表4と図3は、図2〔授業展開構想図〕の授業開始より10分間(太線)をレベル1の概念で構成したものである。実際の授業は9分35秒を要している。この約10分は10の概念から構成されている。次の作業はこの概念群の特徴を大きく識別することである——この作業後に第2レベルの概念の構成に必要な特性の特定に進む——。

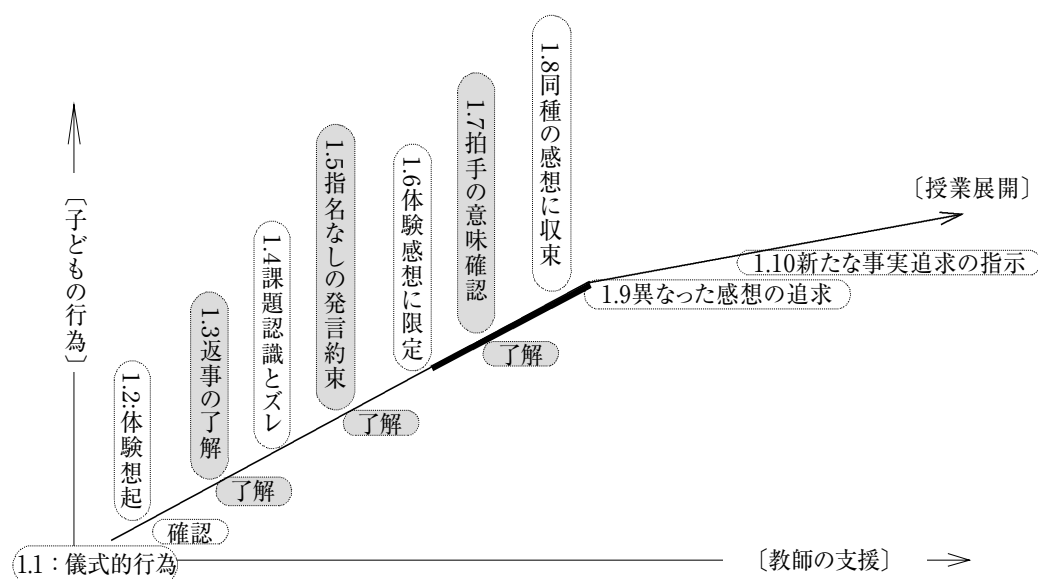
第1の特徴は、体験から考えた・感じた事柄を追求する行為が〔1.9〕で大きく変化していることである。その理由は、〔1.2〕,〔1.6〕そして〔1.8〕にみられるような体験談のくり返しから、課題を見いだすことへの方向転換が〔1.9〕と〔1.10〕でTによって指示されたことにある。第2の特徴は、〔1.3〕,〔1.5〕そして〔1.7〕がTとCおよびCとCの信頼性や誠実性にもとづいた関係の構築にかかわっていることである。注目したいのは、この関係づくりが、C一人ひとりの課題解決への支援と一体となって、学習活動全体をマネジメントする方向で進められていると予想されることである。

表4 レベル1の概念と特性

No.*	概念	特性
[1.1]	授業開始時における儀式的行為	授業開始時・姿勢確認・儀式的行為
[1.2]	体験の想起と確認	リハーサル時の経験想起と確認
[1.3]	適切な応答の求めを相互了解	声を出して返事・規範的適切性・相互了解
[1.4]	体験から収穫量を高める課題の気づきとズレ	収穫量を高める課題の気づき、他のCとのズレ
[1.5]	指名なしの発言の相互了解	指名なしの発言・新たな約束の提案・相互了解
[1.6]	継続する体験発表が感想に限定	事実の確認・「おしかった」に限定
[1.7]	拍手の意味の相互了解	拍手・意味確認・規範的適切性・相互了解
[1.8]	継続する体験発表が2つの感想に収束	事実確認・2つの感想に収束
[1.9]	異なった感想の追求とCの意識とのズレ	同種の感想収束状況修正・Cの意識とのズレ
[1.10]	課題解決についてグループ別に整理 グループ別話し合いの順番確認	新たな事実追求の指示・解決すべき課題の整理 話す順番・回り方の確認、規範的適切性

*はプロトコルNo

〔図3：レベル1概念のダイアグラム〕



〔留意事項：データから現象へ〕ダイアグラム化で浮き彫りになったことは、約10分の授業展開が10の概念によって構成されていることである。この概念群がカテゴリー化の対象を意味する現象 phenomena となる。

3.2 考察：作業仮説

GTAではコーディングの作業仮説は欠かせない。これがないとコーディングに見通しがもてなくなる。学位論文作成に取り組んでいる院生がよく体験する第2の障害である。作業仮説は研究目的のチェックと理論生成までの作業の方向性をイメージ化することにある。ダイアグラムはその作業を容易にするであろう。作業は第1レベルの概念群の特徴から研究目的（専門的技能の理論仮説）への展望をイメージ化することにある。これを次に例示しておこう。

〔イメージ化1：ズレと合意形成〕これは第1の特徴にかかわっている。〔1.9〕は〔1.6〕から〔1.8〕の発話行為の転換を誘っている。これはダイアグラムから明らかである。〔1.6〕から〔1.8〕の発話行為が体験感想に収束していった（太線）→Cの発言とTの期待に状況定義の〈不一致〉が生じている→この事態がTに調整の必要性を認識させている。

この流れで〔1.4〕が抜けていることに気づいたであろうか。〔1.4〕=No.24ONのような発言が〔1.9〕の前に出ていれば、〔1.9〕で授業展開の矢印は屈折しなかったであろう。ではなぜ〔1.4〕=No.24ONをTはとりあげないで体験を聞いていったのであろうか。Tは意図的にそうしたのであろうか。これは謎にちかい大きな疑問である。これについての予想図を描いておくことが必要な作業となる。

〔1.10〕=No.88 Tで「いまちょっとONが言ったこと（No.24）について考えていきたいんだけど」をみれば、Tは〔1.4〕=No.24Cをその時点で意図的に授業展開のテーマにしなかったようである。なぜであろうか。予想されるのは、CがNo.24Cをきっかけにして発言を切り替え、「食料その日」の本番までに取り組むべき課題にCが気づくことをTは期待し、それを待っていたのではないかということである。このように想定するならば、Tは、第1に、〈不一致〉をCの探求活動が新たな展開へ進む契機と捉えており、第2に、〈不一致〉の修正が「知」（事態を洞察し考える能力と知識）を創る方法として認識しており、第3に、〔1.9〕で授業展開の矢印が屈折することも織り込み済みであった、という予備的な理解が可能であろう。

〈不一致〉の自覚は他者の発言をきっかけとしておこる。その自覚は、状況定義の〈不一致〉の気づきと同時にそれを克服しようとする意欲をともなっている。克服は、I教諭の実践では、次の過程をとっている。すなわち、①体験発表という目的が、新たなテーマである課題発表について共通理解をはかるという目的にとってかわり、②新たなテーマ追求について共通理解をはかり、TとCが協同の解釈過程に入る。この①と②が機能的に一体となって行為が調整され、合意形成が実現される。合意形成は行為調整のメカニズム mechanism for coordinating action と言い換えられる（Habermas1985（上）、152/1981（Bd.1）、151/1984（Vol.1）、101）。行為調整のメカニズムが「知」の創造と密接に関係していると予想される。

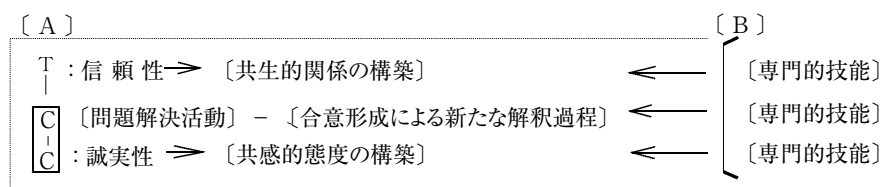
〈不一致〉は語感として違いの表れの状況を意味している。I教諭の実践における行為調整のメカニズムでは、Cの新たな思考と知識獲得を創造しようとする契機までが含まれている。合意形成を社会科学や認知科学の複合領域から研究を進めている合意形成研究会も、奇しくも、I教諭の実践とほぼ同じ意味を〈ズレ〉と表現している（1987,14）。ズレと合意形成は、人文・社会科学にみならず、教育実践研究でももっとも立ち遅れた研究領域である。ズレの合意形成は「知」を創り出す契機という新たな意味づけが可能である。

〔イメージ化2：全体的支援〕I教諭の約10分を特徴づけるいま一つは、〔1.3〕、〔1.5〕そして〔1.7〕が社会的世界における了解行為＝信頼関係を強化しながら、同時に、TとCで主観的世界における誠実な自己表明を互いに期待しあうことを暗黙裡に承認し合っていることである。既述したコミュニケーション的行為規則の具体例である。信頼性と誠実性がCの主体的活動を円滑に支える役割を果たすように構成されていることにも注目しておこう。

〔イメージの図式化〕特徴間の関係が把握されているかが次の特性のコーディングを左右する。そこで特徴が識別できた段階でこれを図式化しておくことを薦める。図4はその例である。〔A〕の図解は次のようになる。Cが問題解決に主体的にとりくめる支援、ズレの合意形成による新たな解釈過程、共生関係と共感的関係構築が一つの活動として構成されている。

〔B〕は信頼性→共生的関係の構築と誠実性→共感的態度の構築、そして合意形成と協同の解釈過程を作りだしながら問題解決活動を促す指導がI教諭の専門的スキルを構成しかつ特徴づけていることを示唆している。

〔図4：指導特性のイメージ図〕



4 考察の補足

4.1 他のデータの活用

作業仮説の段階で他のデータを積極的に利用してもよい。半構成的なインタビュー・データも使用OKである。ここでは、作業仮説（上記のイメージ1, 2）を暫定的に検討するために、I教諭の「授業参観レポート」（公開授業研究会直後の協議会を経て、全教諭が作成する授業分析レポート）の最後の次の段落を利用してみる。

「問題解決能力の発揮を目指しながら、コミュニケーション的能力、共生的な態度、情報活用能力の発揮を支援してきたことが、自分でも驚きである。これらの資質・能力の付随が分かり易く整理されるのも、近いかもしれない。」（傍点引用者）

ここで使用されている傍点を付した3用語はO小学校で開発された実践研究の専門用語である。この用語は行為論で翻訳すると、「コミュニケーション的能力」は共感的な相互行為、「共生的な態度」は信頼関係、「情報活用能力」は事実の一致の追求、とほぼ重なっている。

4.2 イメージの中間的妥当性

I教諭の「驚きである」に目を奪われたであろう。「…目指しながら、…発揮を支援してきた」ことの「驚きである」は、Cの主体的な活動を支援するさいに、信頼性にもとづいた共生的関係と誠実性にもとづいた共感的関係の構築も同時におこなっていたということを、I教諭が自ら発見したことを率直に述べた感動的な一文である。

I教諭は、Cが課題発見—課題解決をグループの討議学習によって試みていく過程をCの活動を想定しながら事前に構成している。発見したは、無意識的にやってきた—身体化された—経験的スキルを、授業の場面で、理論的に操作できる専門的スキルとして対象化しえた=認識できたことを意味しているであろう。I教諭の「驚き」は、身体化された経験的スキルが専門的スキルとして実践者に対象化される瞬間を語った記念碑的文章である。共生的関係と共感的関係の構成は、授業展開構想にもとづく主体的学習の支援と一体となっている。この一体的授業展開がI教諭の専門的スキルを特徴づけているようである。図4の全体イメージは、以上の検討からも、妥当であるとみてよいであろう。

〔補注〕 I 教諭がその経験的技能を専門的技能として対象化しえた＝認識できたことは、この技能が再試行できることを示唆しており、専門的技能の理論化を可能にするであろう。そしてその理論仮説は他の実践者の専門的技能の自己理解に貢献することができるであろう。

4.3 参照系の有効性：実践研究での実証可能性

「驚き」に続く文章、「これらの資質・能力の付随が分かり易く整理されるのも、近いかもしれない。」はわれわれにとっても画期的な＜証言＞である。「これらの資質・能力の付随」はコミュニケーション的行為では3つの行為世界が一体となっていると同義である。この一体性＝付随が I 教諭の実践研究によって実証される可能性が非常に高いということである——実際の授業では一体化＝付随しているとわれわれは理解している——。

I 教諭の実践研究によって「付随が分かり易く整理され」、それが研究推進委員会などで受け容れられるならば、O 小学校の実践研究の専門用語の精緻化が一層すすむことになる。同時に GTA が授業実践の分析と実際の授業構成にも有効であることが実証されるであろう。

註

- (1) 社会科学のなかで大い暗黙裡に使用されている多くの行為概念は主として、分析的に明確に区別できる4つの基本モデルに還元できる (Habermas1985 (上),132/1981 (Bd.1),126/1984 (Vol.1),85)。
- (2) 本授業は J 市立 O 小学校平成18年度第2回公開授業研究会で実施された I 教諭の公開授業である。以下は当日配布された資料にもとづく。①授業学級：5年1組 (32名)、②授業者：I 教諭 (教職歴15年)、③授業実施日：平成18年6月9日 (金)、④教科・領域等：総合学習、⑤単元：「わたしたちの食そして命～食とともに歩む、食糧を作り出そう～」、⑥本授業：単元全18時間のうち8時間目の授業
〔補注〕「食糧その日」とは、「わたしたちの食、そして命～食とともに歩む、食糧を作り出そう～」の活動の節目として、空腹を体験する日のことである。その日は各グループが栽培した食糧を全体で配分し、昼食を献立し、食する。献立された夕食の総カロリーは普段の総カロリーの約3分の1で、このカロリーは食糧難にあえいでいるアフリカなどの国々の子どもが1日に摂取する総カロリーである。これを体験するために、子どもたちは朝食を抜いてくる。この空腹感・飢餓感は先輩から聞いており、食糧栽培に真剣になる。平成18年は11月16、17日に実施された。
- (3) 指導案においても I 教諭は「問題解決の過程を学ぶことから、子どもが課題を明確にもち、意識しながら活動に向かう」ことを構想している。この形態の授業について I 教諭はすぐれた実践経験を有している。

使用文献

- 増井三夫・村井嘉子・松井千鶴子「実践場面における質的研究法」上越教育大学研究紀要第25巻第2号、2006年3月。
- 戈木クレイグヒル滋子『質的研究法ゼミナール グランデッドセオリーアプローチを学ぶ』医学書院2005年。

- B.G.Glaser,A.L.Strauss,The Discovery of Grounded Theory:Strategies for Qualitative Research,1967.『データ対話型理論の発見』後藤隆・大出春江・水野節夫訳,新曜者1997年。
- Jürgen Habermas,Theorie des kommunikativen Handelns:Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd.1,Suhrkamp,1981.
- Jürgen Habermas,Theorie des kommunikativen Handelns:Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft.Bd.2,Suhrkamp, 1981.
- Jürgen Habermas,The Theory of Communicative Action:Reason and The Rationalization of Society.Vol.1,Trans.by Thomas McCarthy,Polity Press,1984.
- Jürgen Habermas,The Theory of Communicative Action:Lifeworld and System-A Critique of Functionalist Reason.Vol.2,Trans.by Thomas McCarthy,Polity Press,1987.
- ユルゲン・ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論(上)』河上倫逸・M.フープリヒト・平井俊彦訳,未来社1985年。
- ユルゲン・ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論(中)』藤沢賢一郎・岩倉正博・徳永恂・平野嘉彦・山口節郎訳,未来社1986年。
- ユルゲン・ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論(下)』丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田数実・馬場孚瑳江・脇圭平訳,未来社1987年。
- 合意形成研究会『カオスの時代の合意学』創文社1997年。

The first level Conceptualization in Grounded Theory Approach

Qualitative Research for Practice of Teaching and Learning (2)

Mitsuo MASUI^{*1}, Yoshiko MURAI^{*2}, Chizuko MATSUI^{*3}

ABSTRACT

The level 1 conceptualization in GTA is specially difficult for graduate students. Because the level 1 conceptualization is a approach unfamiliar for graduate students. For this reason, we are using the act model as a reference scheme by which they discriminate the propriety from data. This time, in order to promote an understanding of this act model, we explained the basic knowledge of the act model with cases in our seminar. Further we tried to analysis the protocol of class in the elementary school by using a reference scheme with our graduate students.

We got very effective result about our try. Our graduate students was able to make coding of level 1 concept by using our procedure more smoothly than before.

KEY WORDS

grounded theory approach (GTA) conceptualization

*1 Division of Learning Support

*2 Ishikawa Prefectural Nursing University

*3 Center for Educational Research and Development